

A RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E POBREZA NAS PUBLICAÇÕES DA REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO (2004-2019)

LA RELACIÓN ENTRE EDUCACIÓN Y POBREZA EN LAS PUBLICACIONES DE LA REVISTA BRASILEÑA DE EDUCACIÓN (2004-2019)

Bárbara Amaral MARTINS¹

Fabiano Quadros RÜCKERT²

Resumo: O presente trabalho aborda a relação entre educação e pobreza (REP) a partir de artigos publicados na Revista Brasileira de Educação no período entre 2004 e 2019. O objetivo consiste em analisar as interpretações construídas pelas pesquisas acadêmicas a respeito das vinculações entre pobreza e educação. Para atingir este objetivo, consultamos os sumários de todas as edições que se enquadram no marco cronológico fixado, identificamos um conjunto de artigos que tratam da REP nas suas diferentes manifestações, e, posteriormente, realizamos uma análise de conteúdo do respectivo conjunto. Os resultados indicam que a REP é analisada por diferentes enfoques e interpretada a partir de múltiplas perspectivas (histórica, política e cientométrica) e ressaltam a complexidade da relação entre educação e pobreza.

Palavras-chave: Educação. Pobreza. Revista Brasileira de Educação.

Resumen: El presente trabajo aborda la relación entre educación y pobreza (REP) a partir de artículos publicados en la Revista Brasileira de Educação en el período comprendido entre 2004 y 2019. El objetivo es analizar las interpretaciones construidas por la investigación académica sobre los vínculos entre pobreza y educación. Para lograr este objetivo, consultamos los resúmenes de todas las ediciones que se enmarcan en el marco cronológico establecido, identificamos un conjunto de artículos que tratan del REP en sus diferentes manifestaciones y, posteriormente, realizamos un análisis de contenido del conjunto respectivo. Los resultados indican que el REP es analizado a través de diferentes enfoques e interpretado desde múltiples perspectivas (histórica, política y cientométrica) y resaltan la complejidad de la relación entre educación y pobreza.

Palabras-clave: Educación. Pobreza. Revista Brasileña de Educación.

Introdução

¹ Doutora em Educação. Docente Adjunta na UFMS – Campus do Pantanal. barbara.martins@ufms.br

² Doutor em História. Docente Adjunto na UFMS – Campus do Pantanal. fabiano.ruckert@ufms.br

Conceitualmente, e, partindo de uma definição simplificada, a pobreza consiste na inexistência ou na insuficiência da renda necessária para prover o sustento de uma família ou de um indivíduo. Contudo, a pobreza ganha complexidade quando se coloca em discussão quais são os mínimos necessários para a sobrevivência e a dignidade de um ser humano; e, a sua complexidade cresce quando consideramos a existência de representações sociais depreciativas a respeito do pobre³.

A Constituição de 1988 instituiu como um dos objetivos fundamentais do país a erradicação da pobreza, da marginalização, bem como a redução das desigualdades sociais (BRASIL, 1988). Assim, subsidiou a ampliação de políticas e programas de transferência de renda, os quais destacavam o auxílio a cidadãos inaptos à atividade laboral.

No decorrer dos anos 90, num contexto de expansão do acesso ao ensino escolar na América Latina, e, de ascensão do neoliberalismo no Brasil, a questão da pobreza foi gradualmente substituída por outros temas, dentre os quais podemos destacar as estratégias de universalização do acesso à escola, o financiamento dos sistemas escolares e a qualidade do ensino. Isto não significa dizer que a pobreza fosse um elemento ausente da realidade escolar. Pelo contrário, os elevados índices de analfabetismo e de evasão persistiam, evidenciando a dificuldade da escola em receber e atender as populações mais pobres.

No ano 1995, inicia-se o surgimento de experiências municipais com foco na assistência condicionada às crianças em situação de pobreza (BARRIENTOS; DEBOWICZ; WOOLARD, 2016). A partir de 2003, a união dos programas federais existentes naquele momento, como Bolsa Escola, Bolsa Alimentação e Auxílio-Gás, resultou na criação do Programa Bolsa Família (PBF), atribuindo nova projeção à relação entre pobreza e educação escolar. A fixação das condicionalidades para concessão do benefício sinalizava a intenção do governo em fazer da educação escolar um meio para romper o ciclo intergeracional de desigualdades sociais.

Diante do que foi exposto na introdução do tema, e, considerando que em 2018 o PBF completou 15 anos de existência, acreditamos ser pertinente um estudo sobre a produção de

³ Para um estudo mais aprofundado sobre a definição da pobreza e sobre os diferentes instrumentos usados para sua mensuração, recomendamos o estudo da obra de Rocha (2006). Para os interessados nas representações sociais construídas sobre os pobres, recomendamos a leitura das obras de Geremek (1998), Morell (2002) e Lapa (2008).



artigos que abordam, sob diferentes perspectivas, as relações entre educação e pobreza (tema doravante identificado pela sigla REP).⁴ Para viabilizar este estudo, elegemos uma revista acadêmica que é referência de qualidade na área educacional. Trata-se da *Revista Brasileira de Educação* (RBE). Nosso intuito foi averiguar a presença de estudos que abordam a REP na agenda das pesquisas de educação, e analisar as diferentes interpretações que o fenômeno da pobreza recebe quando relacionado à educação.

Método

O levantamento foi realizado em agosto de 2019 a partir dos arquivos disponíveis no site da RBE. Esta revista foi selecionada por atender três critérios. São eles: (1) a presença de temas relevantes na agenda da política nacional, (2) a vinculação com a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), e (3) o seu elevado estrato de qualidade (Qualis A1 na avaliação de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES).⁵ A RBE publica artigos resultantes de pesquisas, ensaios teóricos, documentos e resenhas. O presente levantamento restringiu-se à seção “Artigos” e teve como recorte cronológico o período de 2004-2019. O estabelecimento do ano inicial da pesquisa levou em consideração a criação do Programa Bolsa Família em 2003, fato que poderia intensificar os estudos e as discussões acerca da relação entre educação e pobreza. O ano final do recorte ainda estava em curso quando realizamos a coleta de dados.

Consultando os sumários de todas as edições da RBE usando os descritores “pobreza”, “pobre” e “Bolsa Família”. Intencionalmente, excluímos os artigos que continham nos títulos as expressões “desigualdades”, “educação popular” e “vulnerabilidade”. Estamos cientes de que estas expressões podem remeter, ainda que implicitamente, ao problema da pobreza. No entanto, optamos por títulos que enunciavam diretamente uma relação entre pobreza e educação.

⁴ O uso da sigla REP para designar as relações entre educação e pobreza pode ser encontrado em autores como Parada (2001) e Yannoulas (2013), dentre outros.

⁵ A atribuição do Qualis A1 para a RBE implica no reconhecimento de que ela atende aos critérios da periodicidade regular, titulação elevada dos autores, avaliação de artigos por pares, internacionalização, dentre outros.

Resultados

A RBE publicou 640 estudos em sua seção “Artigos” no intervalo de tempo compreendido pelo início de 2004 a meados de 2019. Dentro do escopo fixado para este estudo, localizamos oito artigos que abordam a REP a partir de diferentes perspectivas. A leitura do conjunto e observação das aproximações temáticas permitiu a definição de três subgrupos. São eles: um subgrupo de quatro artigos que contemplam a REP numa perspectiva histórica; um subgrupo de três artigos que abordam a REP no âmbito das políticas públicas, e um subgrupo composto por um artigo que apresenta uma revisão bibliográfica sobre a REP. Na sequência do texto, apresentamos a síntese dos artigos, identificamos convergências e apontamos aspectos relevantes para cada um dos subgrupos supracitados.

Subgrupo 1: Pensando a REP numa perspectiva histórica

No conjunto dos quatro artigos agrupados nesta seção do texto, o binômio mudança/continuidade está presente nas interpretações construídas pelos autores sobre a REP – interpretações que não podem ser generalizadas, pois são baseadas em contextos históricos e espaciais distintos e exploram fontes documentais específicas.

No artigo intitulado *Instrução e assistência na capitania de Minas Gerais: das ações das câmaras às escolas para meninos pobres (1750-1814)*, Fonseca (2008) aborda o atendimento que as crianças órfãs pobres e as crianças abandonadas recebiam do poder público e da sociedade colonial. Na capitania de Minas Gerais, tanto os órfãos quanto as crianças abandonadas eram entregues aos cuidados de tutores e estes recebiam um auxílio financeiro do governo (via Câmaras Municipais) para prover o sustento dos tutelados. A designação de tutores e a concessão de um auxílio financeiro para os que assumiam a responsabilidade da tutela evidenciam que havia uma preocupação da Coroa com a situação das crianças pobres. No entanto, este cuidado não foi transformado numa política efetiva, e, com frequência, o atendimento aos órfãos dependia da iniciativa de particulares ou de instituições como as irmandades religiosas.

Analisando a documentação das Câmaras Municipais de Minas Gerais, Fonseca constatou que havia uma preocupação das municipalidades com o ensino de atividades

produtivas para as crianças tuteladas – assunto que remete ao conceito de educação para o trabalho. Segundo Fonseca (2008, p. 539):

A educação para o trabalho fazia-se por meio do envio das crianças para os mestres e mestras de ofício, com os quais aprenderiam a garantir o seu sustento, ajudando também a evitar que se desviassem do bom caminho. Na capitania de Minas Gerais, a maioria dos meninos criados com rendas das Câmaras era encaminhada para o aprendizado do ofício de alfaiate e da música.

A concessão de um auxílio para os tutores era uma das formas de atendimento das crianças órfãs e expostas. Outra forma era o envio das respectivas crianças para instituições asilares voltadas para o público infantil. Analisando os documentos de uma destas instituições - o Seminário Jaguará⁶ - Fonseca refutou a ideia de que a educação escolar não era importante para os segmentos mais pobres da população mineira. As constatações decorrentes da sua pesquisa nos permitem inferir que o acesso à educação escolar para crianças órfãs pobres e abandonadas, no contexto do Brasil colonial, mesclava o ensino de ofícios e o aprendizado das letras, e, ambos dependiam do envolvimento de particulares.

A intenção de educar as crianças pobres para o trabalho também pode ser observada no artigo intitulado *Escolarizar para moralizar: discursos sobre a educabilidade da criança pobre (1820-1850)*; neste, Gouvêa e Jinzenji (2006) abordam aspectos da organização da escola pública no Império. Dentre os temas contemplados pelas autoras, importa destacarmos (i) a influência de ideias europeias a respeito da educação escolar; (ii) o acesso à educação elementar como direito assegurado pela Constituição de 1824; (iii) as dificuldades encontradas pelas províncias para ofertar a educação escolar; (iv) e o perfil dos alunos que frequentavam as escolas públicas em Minas Gerais nas primeiras décadas do Império; (v) e o problema da infrequência dos alunos (GOUVÊA; JINZENJI, 2006).

No que diz respeito à influência das ideias europeias no projeto de escolarização implantado pelo Império do Brasil, Gouvêa e Jinzenji analisaram a proposta de educação para os pobres contida no manual didático escrito pelo Barão Joseph-Marie De Gerando⁷, consultaram documentos administrativos da Província de Minas Gerais e concluíram que:

⁶ O Seminário Jaguará foi uma instituição pia criada por iniciativa do português Antonio de Abreu Guimarães. Ele atendia alunos pobres entre 6 e 20 anos na comarca de Rio das Velhas (FONSECA, 2008, p. 540).

⁷ O manual didático escrito pelo Barão Joseph-Marie De Gerando, intitulado *Curso Normal para professores de primeiras letras ou direcções relativas á educação physica, moral e intellectual nas escolas primarias*, foi publicado pela Typographia, em 1839, e foi adquirido pelo governo da Província de Minas Gerais que pretendia

[...] a discussão em torno do ensino dirigido aos alunos pobres referia-se predominantemente à formação do caráter e de hábitos, ao passo que pouco se destacavam os aspectos referentes aos conteúdos de ensino. E, mesmo quando eram discutidas formas de se proceder à transmissão do conhecimento, como nas polêmicas que envolviam os métodos de ensino, a preocupação com a disciplina, a ordem e a obediência sobressaía em comparação com as discussões acerca dos conteúdos. (GOUVÊA; JINZENJI, 2006, p. 125)

A interpretação desses autores sobre o projeto de escolarização implantado no Império converge em alguns pontos com a interpretação formulada por Veiga (2008) no artigo intitulado *Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial*. Ambos os artigos são baseados em fontes documentais e discutem a organização do sistema escolar imperial, com ênfase na escolarização dos pobres.

Veiga coloca em pauta um tema complexo para a história imperial: a discussão sobre a presença dos negros nas escolas de educação primária.⁸ No seu artigo, a autora procura demonstrar que “a escola pública elementar do século XIX foi essencialmente destinada a crianças pobres, negras e mestiças” (VEIGA, 2008, p. 503-504). A partir de documentos históricos, a autora abordou os problemas da infrequência e da evasão dos estudantes nas escolas elementares do Império. Para coibir estes problemas, o governo imperial monitorou as listas de presença e em 1835, instituiu uma multa que deveria ser paga “pelos pais que não fizessem seus filhos frequentarem a aula pública”, criando as chamadas “listas de pais omissos” (VEIGA, 2008, p. 506). É interessante observarmos que controle da frequência nas aulas incidia sobre os meninos que apresentassem os quesitos fixados (idade e condição de ser livre). No entanto, o atendimento destes quesitos não eram motivos suficientes para os pais enviarem os filhos para as escolas elementares do Império. Havia um problema maior e mais complexo: a pobreza que atingia uma grande parcela da população imperial. Consultando a documentação do governo provincial de Minas Gerais, Veiga (2008, p. 507-508) constatou que:

A pobreza das famílias é apresentada como um elemento fundamental da infrequência ou da frequência irregular às aulas e, ao mesmo tempo, é um fator que

difundir as ideias de De Gerando entre os docentes da província. Um estudo mais aprofundado sobre este documento pode ser encontrado em Jinzenji (2002).

⁸ Ao introduzir este tema, Veiga (2008) nos adverte para o risco de “sinonímia entre negros e escravos” no Brasil Imperial. Ele reconhece que havia o impedimento legal de frequência dos escravos às aulas públicas em várias províncias do Império, no entanto, este impedimento não era estendido aos negros livres de nascimento ou alforriados.



inviabilizava a cobrança das multas, ocorrendo, portanto, o não-cumprimento da lei. A pobreza é referida tanto pela falta de vestimentas para os meninos comparecerem à aula como pelo uso indiscriminado do trabalho infantil.

Em síntese, a pobreza e o uso recorrente do trabalho infantil para sustento das famílias seriam, na interpretação das autoridades imperiais e também na opinião de profissionais da educação, os principais motivos para o fracasso da escola elementar imperial. Concordamos com essa interpretação. No entanto, consideramos pertinente ponderar que no decorrer do século XIX estava em curso uma mudança na percepção da sociedade a respeito da infância e do tratamento que as crianças deveriam receber – uma mudança em parte produzida pelo saber científico.

A construção de um discurso científico sobre a infância está presente no artigo de Rizzini e Gondra, intitulado *Higiene, tipologia da infância e institucionalização da criança pobre no Brasil (1875-1899)*. Pesquisando a documentação da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro nas décadas finais do século XIX, Rizzini e Gondra (2014) constataram que a preocupação médica com o desenvolvimento físico e intelectual da criança coexistia com preocupações sobre o desenvolvimento moral daqueles seres humanos em processo de formação. A preocupação acentuava-se quando a pobreza ou a ausência da família colocava em risco a integridade física ou a formação moral das crianças. Na intenção de atacar este risco, o discurso médico alinhou-se com o discurso de juristas, educadores e filantropos que reivindicavam a criação de instituições assistenciais voltadas para as crianças órfãs e abandonadas e discutiam o tratamento que estas crianças deveriam receber (RIZZINI; GONDRA, 2014).

O recolhimento em instituições asilares de crianças – fossem elas órfãs pobres, enjeitadas após o nascimento ou abandonadas pelos responsáveis no decorrer da infância – existia no Brasil colonial; e, como sabemos, o sustento destas crianças dependia em grande parte da caridade cristã e da filantropia. Nas décadas finais do Império este quadro apresentou sinais de mudança e iniciou-se um processo de institucionalização do atendimento as crianças pobres. Dentro deste processo, cresceu o interesse das autoridades públicas pela infância e surgiram instituições mantidas com recursos públicos. Para compreender a organização e o funcionamento das instituições asilares que atendiam as crianças pobres e explorar a

influência do discurso médico nas práticas de ensino, Rizzini e Gondra estudaram a documentação do Asilo de Meninos Desvalidos, criado 1875, e da Escola Quinze de Novembro, criada em 1899, ambos na cidade do Rio de Janeiro. Com base na documentação consultada, os autores afirmam que:

[...] a internação ocorria entre 6 e 7 anos, quando a criança era iniciada no aprendizado das primeiras letras nas salas de aula instaladas no interior dos asilos. O treinamento para o trabalho deveria ser adiado até a idade em que o menino tivesse a robustez suficiente para suportar as exigências do trabalho manual nas oficinas e no campo. A entrada na puberdade anunciava o tempo do trabalho, [...]. (RIZZINI; GONDRA, 2014, p. 571).

8

A citação destacada acima diz respeito ao funcionamento das duas instituições pesquisadas pelos autores, e, conseqüentemente, as informações não devem ser generalizadas para todas as instituições asilares que atendiam crianças pobres naquele contexto histórico. Certamente, existiam elementos comuns entre o Asilo de Meninos Desvalidos, a Escola Quinze de Novembro e internatos de crianças pobres localizados em outras cidades do Brasil. No entanto, as particularidades impedem uma leitura generalizante da REP a partir destas instituições.

Subgrupo 2: a REP no âmbito das políticas públicas

A REP foi abordada sob o enfoque da política educacional, da distribuição condicionada de renda e de uma política estadual de educação de mães pobres.

Klein (2012) analisou o papel que o programa Primeira Infância Melhor⁹ (PIM) atribui à mulher-mãe em contexto empobrecido. Este programa foi criado pelo governo estadual do Rio Grande do Sul em 2003 e convertido em política pública em 2006. O PIM destina-se a promover o desenvolvimento integral de crianças pobres e a seleção das áreas participantes considera o percentual de famílias beneficiadas pelo Programa Bolsa Família, de crianças desassistidas pela Educação Infantil, taxas de mortalidade infantil e vulnerabilidade social. O PIM desenvolve e veicula guias e manuais, promove capacitações, visitas domiciliares e reuniões em grupos, de maneira que a mulher-mãe é tida como a principal responsável pelo desenvolvimento infantil, amorosa e educadora.

A autora observa que os materiais e as práticas das visitadoras domiciliares retratam o desenvolvimento físico e cognitivo a partir de um modelo único, fundamentado em

⁹ Inspirado na experiência cubana *Educa Tu Hijo*.



perspectivas biomédicas e psicológicas que ignoram as condições sociais dos envolvidos. O programa orienta sobre a importância da alimentação saudável, da higiene pessoal, do tempo usado no cuidado e no brincar com a criança, sem considerar que algumas famílias não dispõem de produtos de limpeza porque priorizam a compra de alimentos e o tempo que deixam de passar com os filhos para realizar atividades laborais que garantam a subsistência é compreendido como forma de expressão de amor e cuidado. Logo, a visão expressa sobre essas mulheres parece ser um tanto quanto idealizada: “[...] indicavam a existência e a necessidade de uma mulher-mãe em casa, dotada de tranquilidade, sensibilidade, criatividade, cuidados, atenção e, fundamentalmente, vontade de aprender [...]” (KLEIN, 2012, p. 653). Além de ser considerada a responsável pelo desenvolvimento da criança, a mãe pobre precisa estar disposta a ser instruída, avaliada e monitorada sobre a maneira de criar seus filhos. Nesse sentido, entendemos que não se trata de um processo formativo, mas sim da transmissão de informações que desconsideram os conhecimentos e a realidade das famílias, além de visar regular os comportamentos e determinar como deve ser a expressão do amor materno.

Ciavatta e Ramos (2012) discutem as diretrizes educacionais que orientam as ações pedagógicas nas escolas de ensino médio e de educação profissional de nível técnico. Embora o centro da discussão esteja nos parâmetros educacionais propagados a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), as autoras evidenciam que o direcionamento da educação para as necessidades do mercado principia-se no início do século XX sob a alegação de requisito para a modernização do país. Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1961, a disputa entre os interesses públicos e privados encontra conciliação e assim delinea-se um tipo de educação específico para a classe trabalhadora, oferecido pelos sistemas públicos educacionais, os quais são responsáveis pelo ensino dos estudantes que integram os 20% mais pobres da população.

O governo FHC (1994-2002) foi marcado pela política de instituição de diretrizes “como instrumento de obtenção de consenso dos professores e escolas, por meio da distribuição extensa de publicações, com o apoio de instrumentos normativos, decretos e pareceres do Conselho Nacional de Educação” (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 32), de modo a impor projetos educativos. A substituição dos conceitos de qualificação, conhecimentos e



habilidades pelo ensino de competências tem sua funcionalidade no âmbito das empresas e propaga a concepção adaptativa e acrítica do mercado de trabalho, ao qual a população mais pobre tem a responsabilidade de ingressar a partir da obtenção de formação que possibilite sua empregabilidade frente às mudanças no processo de produção. Nessa perspectiva, a crescente ampliação da necessidade de escolaridade do trabalhador não está relacionada somente à necessidade formativa para sua inserção no mundo do trabalho, mas, sobretudo, para prepará-lo para a flexibilidade do sistema produtivo ou sua sobrevivência quando fora dele. Por fim, as autoras defendem que a educação, historicamente a serviço dos interesses das elites, torna relevante à transformação social na medida em que é campo de disputa entre as classes e pode se constituir em instrumento da construção de uma nova hegemonia.

Pires, Romão e Varollo (2019) investigaram as trajetórias de estudantes do ensino superior que foram atendidos por duas políticas públicas: o Programa Bolsa Família e o Programa Universidade para Todos (Prouni), com o intuito de compreender as circunstâncias nas quais se deu o acesso e a permanência na universidade. Destaca-se que as condições para o acesso derivaram de um esforço iniciado ainda na educação básica, quando os estudantes buscaram oportunidades para deixar as escolas públicas de qualidade precária para ingressarem em escolas públicas de melhor qualidade, como as de ensino técnico, fundações sem fins lucrativos ou escolas particulares, na condição de bolsistas. Algumas estratégias para superar os déficits do ensino envolviam assistir a videoaulas, resolver exercícios de provas e baixar apostilas disponíveis na internet. Em muitos casos, a escolarização básica foi concomitante a atividades laborais.

O ingresso no ensino superior foi atingido por intermédio do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o que em alguns casos demandou a realização de cursos preparatórios conciliados com o trabalho ou o desligamento deste para dedicação exclusiva ao estudo, representando esforço pessoal e familiar. Além disso, ocorreu em universidade diferente das que representavam a primeira opção mediante possibilidade de escolha para os estudantes mais jovens, estas, públicas. Os acadêmicos com mais de 30 anos haviam optado pela universidade de matrícula em razão de vínculos de natureza religiosa com a instituição. Para esse grupo, a universidade pode impor desafios ainda maiores, pois tendem a possuir responsabilidades econômicas e familiares mais elevadas.

As dificuldades em relação à adaptação ao ambiente universitário não são exclusividade de pessoas provenientes de contextos empobrecidos, mas os estudantes que participaram da pesquisa relataram que além das barreiras resultantes das lacunas da escolarização básica, também enfrentaram problemas de ordem financeira, como o fato de não terem roupas e calçados semelhantes aos dos colegas, fator capaz de interferir na sociabilidade. A discriminação por parte de colegas e professores também é algo que alguns experienciaram.

Nota-se que a associação entre emprego e ensino universitário ou a realização de trabalhos informais para complementação de renda é frequente entre esses discentes, os quais avaliam positivamente o Prouni em decorrência do acesso que propicia, mas simultaneamente, apresentam críticas em virtude da não assistência em termos de permanência (transporte, moradia, alimentação etc.). Em contrapartida, a maioria afirma ter percebido pouca ou nenhuma influência do Programa Bolsa Família em sua trajetória acadêmica longa, havendo inclusive, aqueles que negaram já ter participado do programa, embora a informação conste em seus dados acadêmicos, fato que os autores supõem ser reflexo das constantes críticas das classes média e alta a políticas sociais de distribuição de renda, ao passo que o Prouni, embora não isento de críticas por parte de cidadãos não beneficiados, tem cunho meritocrático que provoca melhor aceitação.

Subgrupo 3: uma prospecção bibliográfica da REP

Yannoulas, Assis e Ferreira (2012) realizaram um levantamento bibliográfico para mapear os trabalhos que relacionam a Educação com situações de pobreza no Brasil. Os autores analisaram a base de dados da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), identificando trabalhos publicados entre 2000 e 2009. Na SciELO, depois de realizada a filtragem, foram localizados 36 artigos. Na BDTD, foram localizados um total 33 produções (11 teses e 22 dissertações).

Buscando estabelecer uma tipologia entre as pesquisas, Yannoulas, Assis e Ferreira (2012) constaram que a maior parte dos estudos procede da região Sudeste, o que indicaria uma desproporção na interpretação da REP. Outra constatação diz respeito à dispersão das Dissertações e Teses em diversos programas de Pós-Graduação, o que indicaria, na opinião dos autores, uma “falta de especialização ou de consolidação da temática como campo de

reflexão específico de uma determinada instituição” (YANNOULAS; ASSIS; FERREIRA, 2012, p. 334). O conjunto de trabalhos analisado indica que a interpretação da REP é uma construção interdisciplinar, pois dela fazem parte pesquisas que procedem principalmente das áreas de Educação, Economia, Serviço Social, e Saúde, dentre outros.

No que diz respeito aos tipos de interpretações formuladas, a diversidade constatada foi grande (13 tipos). Segundo os autores, apesar da diversidade tipológica, foi possível constatar uma “presença expressiva as alegações que colocam a educação formal como condição ou como estratégia para a ruptura do círculo da pobreza, ou ainda como mecanismo de manutenção da ordem constituída, resultando na manutenção dos polos opostos em torno do poder da educação formal: antídoto contra os males da pobreza no polo positivo e reprodutora da ordem social estabelecida no polo negativo” (YANNOULAS; ASSIS; FERREIRA, 2012, p. 339). Complementando este aspecto, os trabalhos apresentaram uma alta incidência de associações entre situações de pobreza e as desigualdades de gênero, raça/cor e classe social. Fato que evidencia a complexidade dos estudos que constituem o campo da REP.

Considerações finais

A relação entre educação e pobreza ocupa um expressivo espaço nos debates acadêmicos e na agenda do poder público. Estas relações, quando submetidas ao crivo do olhar científico, apresentam uma grande diversidade de interpretações. No caso específico do conjunto de oito artigos analisados neste texto, podemos constatar uma ampla diversidade de abordagens, metodologias, e problematizações.

Observamos uma variação nas escalas de análise. No subgrupo de artigos com perspectiva histórica, as escalas espaciais são condicionadas pelas fontes documentais consultadas, ou seja, os autores interpretaram a REP a partir de documentos que dizem respeito a determinadas instituições e a práticas sociais específicas da época, e, conseqüentemente, as conclusões não podem ser generalizadas. No subgrupo de artigos que abordam a REP na perspectiva das políticas públicas, predominam escalas espaciais amplas.

O subgrupo composto pelo artigo de Yannoulas, Assis e Ferreira (2012) se diferencia por ser de cunho bibliográfico.

Para além das diferenças de escala entre os subgrupos 1 e 2, constamos uma mudança na interpretação da pobreza enquanto fenômeno social. Nos séculos XVIII e XIX o atendimento de segmentos específicos da população infantil (órfãos pobres e crianças abandonadas) foi o centro das atenções do poder público e das instituições sociais que atuavam na educação; no decorrer do século XX, com a expansão do ensino público, o atendimento à pobreza no âmbito das escolas foi direcionado para o conjunto dos socialmente classificados como pobres – conjunto que passa a incluir a unidade familiar dos estudantes. Como consequência desta mudança, cresceu o interesse do poder público e da sociedade pela ampliação do acesso à escola e pela qualidade do ensino escolar. Sob certo aspecto, este crescente interesse reforça a antiga ideia da educação escolar como instrumento/estratégia/caminho para a redução das desigualdades. No entanto, os estudos que abordam a REP no contexto mais atual (décadas finais do século XX e primeiros decênios do XXI) evidenciam a permanência das desigualdades na qualidade do ensino escolar para os mais pobres.

Referências

BARRIENTOS, A.; DEBOWICZ, D.; WOOLARD, I. Heterogeneity in Bolsa Família outcomes. **The Quarterly Review of Economics and Finance**, v. 62, p. 33-40, 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12 ago. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2018**. Brasília: INEP, 2018.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 49, p. 11-37, jan./abr. 2012, p. 11-37.

FONSECA, Thais Nivia de Lima e. Instrução e assistência na capitania de Minas Gerais: das ações das câmaras às escolas para meninos pobres (1750-1814). **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 39, p. 535-597, set./dez. 2008.

GEREMEK, Bronislaw. **La piedad y la horca**. Historia de la miseria y de la caridad en Europa. Madrid: Alianza Editorial, 1998.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares de; JINZENJI, Mônica Yumi. Escolarizar para moralizar: discursos sobre a educabilidade da criança pobre (1820-1850). **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 31, p. 114-132, set./dez. 2006.

JINZENJI, M. Y. **A escolarização da infância pobre nos discursos educacionais em circulação em Minas Gerais (1825-1846)**. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, 2002.

KLEIN, Carin. Educação de mulheres-mães pobres para uma “infância melhor” **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51, p. 647-660, set./dez. 2012.

LAPA, José Roberto do Amaral. **Os excluídos**. Contribuição à História da Pobreza no Brasil (1850-1930). São Paulo: EDUSP/Campinas: Editora Unicamp, 2008.

MORELL, Antonio. **La legitimación social de la pobreza**. Barcelona: Anthropos Editorial, 2002.

PARADA, Miguel. Educacion y pobreza: una relacion conflictiva. In: ZICCARDI, Alicia (comp.). **Pobreza, desigualdad social y ciudadanía**. Buenos Aires: CLACSO, 2001, p. 65-81.

PIRES, André; ROMÃO, Paulo Cesar Ricci; VAROLLO, Victor Marques. O Programa Bolsa Família e o acesso e permanência no ensino superior pelo Programa Universidade para Todos: a importância do “eu me viro”. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, p. 1-26, 2019.

RINZINNI, Irma; GONDRA, José Gonçalves. Higiene, tipologia da infância e institucionalização da criança pobre no Brasil (1875-1899). **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, n. 58, p. 561-584, jul./set. 2014.

ROCHA, Sonia. **Pobreza no Brasil**. Afinal, de que se trata? 3ª edição. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

SOUZA, E. A. M. História da Educação no Brasil: o elitismo e a exclusão no ensino. **Cadernos da Pedagogia**. São Carlos, v. 12, n. 23, jul./dez. 2018.

VEIGA, Cynthia Greive. Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 39, p. 502-516, set./dez. 2008.



YANNOULAS, Silva Cristina (Org.). **Política educacional e pobreza: múltiplas abordagens para uma relação Multideterminada**. Brasília: Líber Libros, 2013.

YANNOULAS, Silva Cristina; ASSIS, Samuel Gabriel; FERREIRA, Kaline Monteiro. Educação e pobreza: limiares de um campo em (re)definição. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17 n. 50, p. 239-351 mai./ago. 2012.

Enviado: 30/06/2020

Aceito: 31/08/2020